

Jank, Werner

Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte.

Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien

Nauck-Börner, Christa [Hrsg.]: *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*. Laaber : Laaber-Verl. 1989, S. 37-68. - (Musikpädagogische Forschung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien - In: Nauck-Börner, Christa [Hrsg.]: *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*. Laaber : Laaber-Verl. 1989, S. 37-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114700 - DOI: 10.25656/01:11470

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114700>

<https://doi.org/10.25656/01:11470>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

**Band 9:
Musikpädagogik zwischen
Traditionen und Medienzukunft**

Laaber-Verlag

Musikpädagogische Forschung
Band 9 1988
Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. (AMPF) durch Christa Nauck-Börner

Musikpädagogische Forschung

Band 9: Musikpädagogik zwischen
Traditionen und Medienzukunft

LAABER-VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen

SBN 3—89007—201—1

© 1989 by Laaber-Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Tagungsprogramm Hannover 1987	10
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Hermann J. Kaiser</i>	
Zur Konstitution des ästhetischen Objekts — Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff	13
<i>Werner Jank</i>	
Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungs- theorien	37
<i>Peter Becker</i>	
„Man kann ja nie wissen“. Schwitters' Grabspruch als musik- didaktische Maxime	69
<i>Gisela Probst-Effah</i>	
Das Lied im NS-Widerstand. Ein Beitrag zur Rolle der Musik in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern	79
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Welche Rolle spielt die Musik bei den Rechtsextremisten in der Bundesrepublik Deutschland?	91
<i>Günther Rötter</i>	
Independent — Pop-Avantgarde als Grenzbereich. Neue Tech- nologien in der Pop-Musik und der Avantgarde	119
<i>Günther Batel</i>	
Computerkompositionen und Videomusik. Neue Anforderungen für Musikpädagogik und Musikforschung	129

2. Freie Forschungsberichte

<i>Bettina Auer/Frank Gertig/Martin Greve/Daniela Schmidt</i> Kinderzeichnungen zum Thema „Ich und die Musik“	143
<i>Karl Graml/Rudolf-Dieter Kraemer/Heiner Gembris</i> Filmdokumentation Musikpädagogische Forschung: „Der Feuervogeltest“. Studien zum musikalischen Gedächtnis	163
<i>Mechthild von Schoenebeck</i> Musikpraxis in der Schule. Anmerkungen zu einem empirischen Befund	179
<i>Renate Müller</i> Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur Musikrezeption Jugendlicher	197
<i>Barbara Jesser</i> Rechnergestützte Melodieanalyse — Sackgasse oder Inspiration für die Volksliedforschung? Erprobung automatisch erzeugter Analysekriterien an den Liedern einer Melodiedatenbank	213
<i>Herbert Bruhn</i> Wahrnehmung von dur-moll-tonalen Beziehungen zwischen Akkorden. Zur Relevanz einer Harmonielehre-Didaktik	229
<i>Karl Graml/Rudolf-Dieter Kraemer/Heiner Gembris</i> Erfassung von Filmen und Tonbandmaterialien im Bereich musikpädagogisch-psychologischer Forschung	243

3. Kolloquium

<i>Helga de la Motte-Haber</i> Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	251
<i>Eckhard Nolte</i> Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	255

<i>Ernst Klaus Schneider</i>	
Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	261
<i>Tom Johnson</i>	
Piano Problems (1986), Nr. 1 und 11	265

**Konstitutionsprobleme aktueller
musikdidaktischer Konzepte
Musikpädagogik zwischen materialen
und formalen Bildungstheorien**

WERNER JANK

Zwar konnte Musikpädagogik als Wissenschaft in den vergangenen zwanzig Jahren konsolidiert und etabliert werden; der Zustand des Fachs insgesamt präsentiert sich im Herbst 1987 jedoch desolater als in den siebziger Jahren. Einige Stichworte: Reform der Oberstufenreform; Forderungen nach Veränderungen der Fächerstruktur in den allgemeinbildenden Schulen: mehr Deutsch, Informatik als Pflichtfach usw.; hohe Lehrerarbeitslosigkeit bei gleichzeitigem Stundenausfall in erheblicher Größenordnung; Einschätzung des Schulfachs als Neben- und Ausgleichsfach; Schließung von Ausbildungsstandorten und Stellenstreichungen. Die Liste ließe sich verlängern. Dies ist eine Herausforderung an das Selbstverständnis der Musikpädagogik als Wissenschaft und an das Schulfach Musik bezüglich der leitenden Zielvorstellungen, aber auch eine Herausforderung an Qualität und Quantität der Einordnung des Schulfachs in den Gesamtzusammenhang öffentlich veranstalteter Bildung und Erziehung — kurz: des Stellenwerts des Fachs in allen Schulformen der allgemeinbildenden Schule. Die Institutionen beginnen zu reagieren: Ein „Positionspapier“ des VDS signalisiert genauso Selbstbesinnung und Standortsuche wie das Tagungsthema des AMPF, das besagt, Musikpädagogik befinde sich *zwischen* Traditionen und Medienzukunft. Ich beschäftige mich in diesem Vortrag eher mit den Traditionen als mit der Medienzukunft — was vielleicht auch daran liegt, daß ich die Zukunft nicht ausschließlich als eine der Medien sehe; für mich verengt der Hinweis auf die Medienzukunft die Zukunft auf einen Teilbereich, der doch seinen Stellenwert erst im Bezug aufs Ganze bekommen könnte.

Im ersten Abschnitt werden einige zentrale Aspekte des Begriffs der „Bildung“ bzw. der „Allgemeinbildung“ aus dem Kontext seiner historischen Entstehung heraus entwickelt. Das *Verhältnis zwischen Objekt* (der „Welt“) *und Subjekt* (dem Menschen) ist einer dieser zentralen Aspekte; im zweiten Abschnitt wird untersucht, wie es die Autoren verschiedener

musikdidaktischer Konzepte zu gestalten versuchten. Im dritten Abschnitt geht es um den Versuch, *neue Perspektiven für diese Vermittlung* zu gewinnen; diese brauchen wir, denke ich, um mit den oben genannten Herausforderungen der Zukunft an unser Fach umgehen zu lernen.

I. „Allgemeinbildung“ und Begründungen für Musikunterricht

I.1 „Allgemeinbildung“

Gegenüber der Tendenz zur Verkürzung der öffentlichen Diskussion von „Allgemeinbildung“ auf das Thema „Studierfähigkeit der Abiturienten“, auf Fragen der Fächerstruktur und auf eine Dichotomie, die „allgemeine“ und „berufliche Bildung“ als Gegensätze einander gegenüberstellt, beharren Erziehungswissenschaftler auf einem umfassenderen Begriff von „Allgemeinbildung“ jenseits funktionaler Zuordnungen. Jüngere Beiträge zeigen dies, trotz aller Unterschiede im Detail, deutlich (vgl. etwa Wilhelm 1985, Klafki 1986, Nahrstedt 1986, Rang 1986, Gruschka 1987). Klafki hat kürzlich *„die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung“* untersucht (Klafki 1986; vgl. auch Klafki 1985 und jüngst Benner 1987, v. a. S. 127–141). *„Klassische Bildungstheorien“* meint hier die pädagogische Reflexion der Zeit etwa zwischen 1770 und 1830, die geprägt wurde vor allem durch Humboldt, Schleiermacher, Herbart, Diesterweg, Pestalozzi und Fröbel. Zunächst klärt Klafki den Zusammenhang der klassischen Bildungstheorien mit der Aufklärung: Die *„Entfaltung der klassischen Bildungsidee“* wäre *„nicht denkbar ohne die Freisetzung der im Säkularisierungsprozeß eröffneten Möglichkeit, daß Menschen sich als zu vernünftiger Selbstbestimmung fähige Subjekte begriffen, genauer: als Subjekte, die im Prinzip in der Lage sind, sich zu vernünftiger Selbstbestimmung heranzubilden“* (Klafki 1986, S. 457; Hervorh. i. O.). Klafki beschreibt vier *„übergreifende Charakteristika der klassischen Bildungstheorien“*:

a) Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung:

„Das erste Moment von Bildung wird [. . .] durch folgende Begriffe umschrieben: Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit. Bildung wird also ver-

standen als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“ (Klafki 1986, S. 458; Hervorh. i. O.). Klafki bezieht dies ausdrücklich auf Kants berühmte Formulierung: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (hier nach: Klafki 1986, S. 458). Die Grundintentionen sind also, „daß der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung ‚aufgegeben‘ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei“ (Klafki 1986, S. 459).

- b) Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit:

„[. . .] der zugrunde liegende Subjekt- bzw. Selbstbestimmungsbegriff ist alles andere als subjektivistisch! [. . .] Die zentralen Begriffe lauten hier: *H u m a n i t ä t*, *M e n s c h h e i t* und *M e n s c h l i c h k e i t*, *W e l t*, *O b j e k t i v i t ä t*, *A l l g e m e i n e s*. Sie müssen als mit der ersten Gruppe von Bestimmungen vermittelt bzw. immer wieder neu zu vermittelnde gedacht werden. Das bedeutet: Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst *n i c h t* ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist, Objektivation von Aktivitäten, in denen Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihre Widerparte Gestalt angenommen haben [. . .]“ (Klafki 1986, S. 459f.; Hervorh. i.O.).

Die „implizite Leitfrage“ der klassischen Bildungstheorien, die beide Charakteristika zu verbinden suchte, lautete: „*Welche Objektivierungen der bisher erschlossenen Menschheitsgeschichte scheinen am besten geeignet, dem sich Bildenden Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Humanität, in Menschlichkeit aufzuschließen, also einer auf wechselseitig*

anerkannte, damit aber immer auch begrenzte Freiheit, auf Gerechtigkeit, kritische Toleranz, kulturelle Vielfalt, Abbau von Herrschaft und Entwicklung von Friedfertigkeit, mitmenschliche Begegnung, Erfahrung von Glück und Erfüllung hin orientierte, vernunftgeleitete Selbstbestimmung?“ (Klafki 1986, S. 461).

Diese Leitfrage nach einer als dialektisch zu verstehenden Vermittlung der beiden Charakteristika ist bis heute in Deutschland eine zentrale Denkfigur pädagogischer Reflexion geblieben. Je nachdem, von welchem der beiden Charakteristika her gefragt und Antworten gesucht werden, werden darauf aufbauende Bildungstheorien „formal“ (Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung) bzw. „material“ (Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit) genannt. Vor allem die beiden bisher genannten Charakteristika von „Bildung“ sind grundlegend für meine Ausführungen in den Abschnitten 2 und 3 unten.

c) Bildung der Individualität . . . :

„Jene als solche noch abstrakte Vermittlungsstruktur [der beiden ersten Charakteristika; W. J.] [. . .] konkretisiert sich je individuell, und dieser Prozeß der Individualitätsbildung wird [. . .] nicht als eine Beschränkung oder Brechung der Geltung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, die potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten. Humanität kann nur je individualisiert verwirklicht werden!“ (Klafki 1986, S. 463).

d) . . . im Kontext der Gemeinschaft:

Vor allem bei Herder, Humboldt und Schleiermacher werde die Sprachlichkeit menschlicher Kultur betont und damit auf die Notwendigkeit der Kommunikation des Individuums mit anderen verwiesen. Klafki nennt als viertes Charakteristikum klassischer Bildungstheorien das der Gemeinschaftlichkeit. *„Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit ist im Bildungsprozeß also gerade nicht in der Isolierung des einzelnen v o n den andern möglich, sondern in der Kommunikation m i t ihnen, in der sie sich a l s individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen“ (Klafki 1986, S. 464; Hervorh. i.O.).*

Das aufklärerische Menschenbild der klassischen Bildungstheorien verweist auf ihren universalgeschichtlichen Hintergrund: Die Menschheitsgeschichte wird dort als Prozeß der Freisetzung des Menschen zur Selbstbestimmung betrachtet, ohne daß zugleich die Hemmnisse dieses Prozesses erkannt würden und im Bewußtsein, daß dieser Prozeß nie abschließbar

sei (Klafki 1986, S. 461). Das Komplement dazu nennt Klafki denn auch einen „bewußt utopischen Vorgriff“, denn: „Kein Zweifel, daß die Postulate, die die klassischen Bildungstheoretiker im Namen allgemeiner Menschenbildung — kritisch gegen die Realitäten ihrer Zeit gerichtet — formulierten, der Sache nach weitreichende, ja revolutionär zu nennende gesellschaftlich-politische Folgerungen in sich bargen“ (Klafki 1986, S. 472).

Dieses aufklärerische Geschichts- und Menschenbild, durchaus geschichtsoptimistisch geprägt, münzt die oben zitierten Sätze Kants um in bestimmte Erwartungen an den Prozeß der Individual- und der Menschheitsgeschichte, die gemeinsam mit den aus ihnen resultierenden und oben angedeuteten Fragestellungen pädagogischer Reflexion bis heute verbindlich geblieben sind (vgl. etwa Blankertz 1982, S. 307) — trotz vielfacher Modifikationen im einzelnen und zum Teil konträrer Antworten. Insofern ist es kein Zufall, sondern verweist auf diesen heute noch wirkenden Traditionszusammenhang der Reflexion über „Bildung“, daß Bazon Brock, von Werner Klüppelholz zu seinem Verständnis „musikalischer Bildung“ befragt, diesen Begriff unmittelbar mit dem der Aufklärung verknüpfte (vgl. Jungheinrich 1984, S. 18).

Sowohl der oben genannten „impliziten Leitfrage“ nach der Vermittlung der Charakteristika „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ und „Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ (s. o.) als auch dem aufklärerischen Menschenbild entspricht es, daß das „Allgemeine“ der Allgemeinbildung nicht nur in den möglichen Inhalten der Bildung aufgesucht, sondern auch unmittelbar auf die Menschen bezogen wurde, denen — den Autoren der klassischen Bildungstheorien zufolge — die Verwirklichung der Möglichkeit der Selbstbestimmung „aufgegeben“ ist. Deshalb wurde das „Allgemeine“ der Allgemeinbildung nicht allein inhaltlich-material bestimmt, sondern auch durch andere Momente. Vor allem drei Momente waren für die Autoren der klassischen Bildungstheorien zentral: Allgemeinbildung ist Bildung *für alle*, sie erfolgt *im Medium des Allgemeinen*, und sie zielt auf Entfaltung aller menschlichen Kräfte, ist also *allseitige Bildung* (Klafki 1986, S. 460, S. 463, S. 466f.). Allseitige Bildung sei zu verwirklichen vor allem in drei Hauptdimensionen: der moralischen Dimension, der Dimension des Erkennens bzw. Denkens und der ästhetischen Dimension (Klafki 1986, S. 466—470).

Zu Recht fordert Klafki von Überlegungen zur Allgemeinbildung und

überhaupt von pädagogischer Reflexion zum einen, nicht aus der Problemgeschichte auszusteigen und zu versuchen, sich „*schon um der Selbstaufklärung willen seiner eigenen historischen Implikationen zu vergewissern*“, zum anderen, das Problemniveau und den Differenzierungsgrad bildungstheoretischer Reflexion nicht zu unterschreiten, die bereits einmal erreicht worden waren (Klafki 1986, S. 456). Diesen Ansprüchen, denke ich, müßte auch *musikpädagogische* Reflexion zu genügen versuchen, wenn sie den künftigen Umstrukturierungen der Schulfächer und der Lehrerbildung, neuen Deutungen von „Allgemeinbildung“ und eben jenem „. . . zwischen . . .“, das der Titel dieser AMPF-Tagung anspricht, nicht bloß mit Argumenten der Besitzstandswahrung entgegenreten will.

1.2 Begründungen für Musikunterricht

Daher ist kritisch nach Versuchen zu fragen, Musikunterricht als Teil des Gefüges der Fächer an „allgemeinbildenden Schulen“ zu begründen. Kaiser (1984, S. 169—171) gruppiert die vorhandenen Ansätze zu vier Arten von Begründungsmustern (die allerdings selten „rein“ auftreten):

- a) Das *anthropologische Begründungsmuster* geht von einem Menschenbild aus, in dem Musik eine bedeutsame Rolle spielt; deshalb sei der Musik in der Erziehung ein Platz zuzubilligen. Das Problem dieses Ansatzes: Man setzt ein mit durch Musik geprägtes Menschenbild voraus, zu dem man doch erst hinerziehen möchte.
- b) Das *kulturtheoretische Begründungsmuster* formuliert als Postulat die Ermöglichung der Teilhabe an dem Phänomen der Musik als Kulturphänomen. Das Problem dieses Ansatzes ist, daß er in der Regel von einem normativen Kultur- bzw. Musikbegriff ausgehen muß, ohne diesen legitimieren zu können. Dies verweist auf Probleme materialer Bildungstheorien (vgl. unten Abschnitt II.1).
- c) Das *sozialisierungstheoretische Begründungsmuster* argumentiert damit, daß Musik eine wesentliche Bedeutung für den Prozeß des Heranwachsens junger Menschen hat. Der Ansatz führt zu Schwierigkeiten, die inhaltliche Seite des Erziehungsprozesses zu bestimmen. Dies verweist auf Probleme formaler Bildungstheorien (vgl. unten Abschnitt II.2).
- d) Für das *gesellschaftstheoretisch-politische Begründungsmuster* ist charakteristisch „1. die Annahme, daß eine ausreichende Begründung

für einen ‚schulischen Musikunterricht für alle‘ fachimmanent nicht gegeben werden kann, 2. daß eine solche Frage immer wieder politisch ausgehandelt werden muß und 3. daß dieses Aushandeln diskursiv, also kraft der besseren Argumente erfolgen muß und nicht durch Gewalt entschieden werden darf. [. . .] Das Problem dieses Ansatzes ist kein logisches, sondern selbst wieder ein politisches: Das Aushandeln ist immer vom Scheitern bedroht, weil die Bindung an die Diskursivität nur eine freiwillige sein kann [. . .]“ (Kaiser 1984, S. 170f.).

Kaiser resümiert: *„Es gibt keine z u r e i c h e n d e fachimmanente Begründung für einen Musikunterricht für alle; denn aus der Sache Musik allein läßt sich die N o t w e n d i g k e i t musikalischer Erziehung in der öffentlichen Schule für alle n i c h t a b l e i t e n. Wenn wir diesen Musik u n t e r r i c h t heute haben wollen, so sollten wir ganz klar anerkennen, daß diese Entscheidung eine politische ist, die wir — wenn sie nicht bereits in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts gefallen wäre — heute aushandeln müßten“ (Kaiser 1984, S. 171; Hervorh. i. O.).*

Setzt man Kaisers Resümee in Beziehung zu den oben vorgestellten Überlegungen Klafkis (die allerdings später als Kaisers Aufsatz publiziert wurden), so fällt auf, daß Kaiser sich lediglich auf eines der drei Momente des „Allgemeinen“ der Allgemeinbildung stützt, nämlich auf das einer Bildung „für alle“, nicht jedoch auf Bildung als „allseitige“ Bildung „im Medium des Allgemeinen“. Zunächst scheint es, als könnte so vielleicht Kaisers Konsequenz, dem Musikunterricht zureichende fachimmanente Begründungen abzusprechen und sein Existenzrecht dem Aushandeln im Rahmen einer politischen Entscheidung zu überantworten, vermieden werden. Gehört denn etwa — so könnte argumentiert werden — musikalisches Handeln nicht zu den prinzipiellen Möglichkeiten eines jeden Menschen, und muß es daher nicht als Teil des Moments der „Allseitigkeit“ von Bildung verstanden werden? Und: Gehört denn Musik nicht zur die Menschen umgebenden Welt, und muß sie daher nicht als Bestandteil des „Allgemeinen“, in dessen Medium Allgemeinbildung zu verwirklichen sei, angesehen werden?

Doch die Hoffnung, mit solcher Argumentation Kaisers Konsequenz — nämlich der Behauptung der Unmöglichkeit eines zwingenden Nachweises der Notwendigkeit musikalischer Erziehung — ausweichen zu können, trägt. (Und insofern ist es ohne Belang, daß Kaiser nur ein Moment des „Allgemeinen“ einbezieht.) Denn während das Moment einer Bildung „für alle“ *positiv* bestimmt, was sein soll, beinhalten die beiden anderen

Momente nur *negative* Bestimmungen im Gewand positiver Formulierungen. Das wird klar, wenn man sich vor Augen hält, daß eine noch so umfassende Bildung im „Medium des Allgemeinen“ nie vollständig sein und die „Allseitigkeit“ der Bildung nie wirklich alle Möglichkeiten des Menschen ausschöpfen kann (deshalb muß „Bildung“ übrigens als Prozeß und als prinzipiell nicht abschließbar verstanden werden; vgl. hierzu jüngst etwa Gieseler 1987, u. a. S. 81—89). Die beiden Momente hinterlassen ein Vakuum, das erst noch durch zusätzliche Entscheidungen aufzufüllen ist. Wird „Bildung“ in Lehrpläne gegossen und in Schulen organisatorisch verankert, so muß sie daher in beiden genannten Momenten des „Allgemeinen“ Begrenzungen erfahren: Schule kann nur eine *Auswahl* möglicher Bildungsinhalte anbieten und auf nur eine *begrenzte* Zahl möglicher Ausprägungen der „Allseitigkeit“ hinwirken. Deshalb stehen Entscheidungen für oder gegen bestimmte Schulfächer selbst dann noch zur Disposition (und zwar auf *politischer* Ebene!), wenn überzeugend nachgewiesen werden kann, daß ihre Inhalte und die mit ihnen angezielten Ausprägungen der „Allseitigkeit“ anthropologisch, kulturtheoretisch oder sozialisationstheoretisch bedeutsam sind. Kaisers oben zitiertem Resümee ist also zuzustimmen: Eine zureichende fachimmanente Begründung für einen Musikunterricht für alle läßt sich weder allein aus der bloßen Existenz von Musik noch aus der Tatsache humaner Existenz ableiten; vielmehr ist die Entscheidung für oder gegen Musikunterricht innerhalb der allgemeinbildenden Schule eine politische.

I.3 Fazit

Das Problem der Auswahl der Bildungsinhalte und der Begrenzung der möglichen Ausprägungen der „Allseitigkeit“ wiederholt sich beim Versuch, den — real ja nun erfreulicherweise existierenden — Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen inhaltlich näher zu bestimmen: Musikunterricht kann nicht wirklich *alle* möglichen musikalischen Bildungsinhalte und *alle* möglichen Ausprägungen musikalischen Handelns einbeziehen. Anthropologische, kulturtheoretische oder sozialisationstheoretische Erwägungen *allein* reichen auch hier nicht aus. Vielmehr müssen, um Musikunterricht inhaltlich näher zu bestimmen, zusätzliche Entscheidungen außerhalb dieser Ebenen gefällt werden. Dies verweist auf das „Normproblem“ der Pädagogik insgesamt, das Ruhloff (1979) auf der

Basis der Analyse aktueller allgemein-didaktischer Konzeptionen als ungelöst bezeichnet hat (ich kann darauf und auf daraus resultierende Konsequenzen für musikpädagogische Reflexion nicht eingehen; vgl. jedoch etwa Blankertz 1969, v. a. S. 16f.; Brüggem 1980; König/Ramsenthaler 1979; Ott 1979, v. a. S. 9—33).

Dennoch — oder vielleicht gerade deswegen: Wir befinden uns nach wie vor in einer historischen Epoche, für die die Aufklärung, aus der sie hervorgegangen ist, und deren Fragestellungen zugleich als Hintergrund *und* als utopischer Vorgriff verbindlich geblieben sind. Deshalb ist es auch heute sinnvoll und notwendig, sich auf das Postulat der Aufklärung als gemeinsamer Grundlage und als Ausgangspunkt zu beziehen, das schon für die Autoren der klassischen Bildungstheorien fundamental im Hinblick auf Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung war (vgl. etwa auch Blankertz 1982, S. 306f.; bzgl. musikpädagogischer Überlegungen etwa Kaiser 1984, S. 171; Jank/Meyer/Ott 1986, S. 102—104, S. 108f.). Das Fundament des Aufklärungspostulats vorausgesetzt, erhebt sich, im zweiten Schritt, jene Frage, die oben als „implizite Leitfrage“ der klassischen Bildungstheorien bezeichnet und in der Formulierung von Klafki zitiert wurde (vgl. Abschnitt I.1): Wie lassen sich „Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (formale Seite) und als „Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ (materiale Seite) in ein Verhältnis dialektischer Vermittlung zueinander setzen? Diese „implizite Leitfrage“ kann nicht ein für allemal allein auf allgemein-bildungstheoretischer Ebene beantwortet werden, sondern muß gerade auch auf der Ebene bearbeitet werden, auf der es um fachlich-inhaltliche und auf das Handeln der Menschen bezogene Präzisierungen des Bildungsprozesses geht, also auf der der Fachdidaktik.

II. „Materialer“ und „formaler“ Gehalt in ausgewählten musikdidaktischen Konzepten

Im folgenden beschreibe ich Probleme materialer und formaler Didaktiken sowie von Versuchen zur Vermittlung beider Ansätze an Beispielen musikdidaktischer Konzepte. Der begrenzte Umfang dieses Vortrags erlaubt nur Hinweise auf zentrale Aspekte. Die Auswahl ist durch die Kategorien des analytischen Zugriffs bestimmt: Kunstwerkorientierte Didak-

tik und erfahrungserschließende Musikerziehung repräsentieren Extreme innerhalb der Musikdidaktik bezüglich materialer bzw. formaler Ansätze.

II.1 „Kunstwerkorientierte Didaktik“ als Beispiel materialer Bildungstheorie

Ziel von Michael Alt (1968)¹ ist eine einheitliche Konzeption, die einen „sachlogisch gesteuerte[n] Unterrichtsgang“ ermöglichen soll. Seine vier „Funktionsfelder“ des Musikunterrichts sind bekanntlich Reproduktion, Theorie, Interpretation und Information. Der „*Interpretation als Werk-auslegung*“ kommt nach Alt eine „*Schlüsselstellung*“ zu (S. 6). Sein Konzept ist geprägt von einem *normativen Kunstbegriff*, der vor allem auf drei Ebenen zu pädagogischen Konsequenzen führt, nämlich auf der — an die Funktionen von Musik gebundenen — „*Wertpyramide der Musik*“, auf der der Überformung aller didaktisch-methodischen Bemühungen durch den „*Kunstaspekt*“ und auf der der *Ableitung der Unterrichtsinhalte und -methoden aus der Musikwissenschaft und ihren Methoden* (vgl. auch Ott 1979, S. 48—58):

- Die Schüler sollen durch die Kenntnis, welche Musik welcher Funktion (und welchem Gestus) zuzuordnen sei, zur Erkenntnis ihres Rangs in der „Wertpyramide“ geführt werden (vgl. auch Ott 1979, S. 50—53).
- Populäre Musik — und nicht nur sie allein — wird exkommuniziert (vgl. etwa S. 38), sei es durch Nicht-Einbeziehung oder durch vermeintlichen Nachweis ihres minderen Werts. Zu bedenken ist allerdings, daß um 1968 die Auseinandersetzung mit populärer Musik in Musikpädagogik und -wissenschaft gerade erst einsetzte. Alts Konzept ist, wie wir aus heutiger Sicht wissen, eines der „Gegenqualifikation“: Es zielt insgeheim auf die Desavouierung jener Vorerfahrungen, Voreinstellungen, Wertungen und emotionalen Haltungen der Schüler, die nicht Alts Wertungen entsprechen. Die Kehrseite davon: „*Die Schülervoraussetzungen werden als solche und in ihren Bedingungen auch nicht ansatzweise aufgeklärt*“ (Ott 1979, S. 58).
- Didaktik erweist sich bei Alt — trotz einer Definition, die an Klafki (1963b, S. 72) erinnert (Alt 1968, Anm. 1 auf S. 265; vgl. auch S. 7f. und S. 36) — letztlich als „*Abbilddidaktik*“ (zu diesem Begriff vgl. Meyer 1980, S. 254—261; Heursen 1986, S. 430f.; bei Ott 1979, S. 55: „*Objektdidaktik*“).

Dies alles ist bekannt. Weniger beachtet worden ist bisher folgender Sachverhalt: Alt verdichtet sein Konzept zu einem „*Lehrgefüge*“, das Inhalte in den vier Funktionsfeldern jeweils bestimmten Schulstufen zuweist (vgl. das Schema bei Alt 1968, S. 260f.; vgl. auch den Aufbau der beiden Bände des Schulbuchs *Das musikalische Kunstwerk*, Alt 1965, 1966). Das bisher Dargestellte allein reicht jedoch nicht zu einer schulstufenbezogenen Zuweisung von Inhalten aus. Die Basis dafür legt Alt durch drei Differenzierungen:

- *Differenzierung unterschiedlicher Musikarten* zwischen den Polen der „verbundenen“ und der „absoluten Musik“ („Sinnkategorien“; S. 86—111). Diese Differenzierung ist indirekt verklammert mit Alts „Wertpyramide“, in der verbundene unter der absoluten Musik steht. Zur Kritik der Differenzierung vgl. Ott (1979, S. 55—58).
- *Differenzierung von Hörweisen* („sensibles“, „ästhetisches“ und „beseelendes“ Musikhören; S. 176—194; vgl. auch Alt 1935). Diese Hörweisen verklammert Alt mit den eben genannten „Sinnkategorien“ und dadurch indirekt mit der „Wertpyramide“. „Tänzerisch-gestische“ Musik etwa verlange sensibles, „Ausdrucksmusik“ beseelendes und „Formmusik“ ästhetisches Hören.
- *Differenzierung von „Schichten des musikalischen Kunstwerkes“* (nach Nicolai Hartmann) und Zuordnung von Hörweisen zu diesen Schichten (S. 112—129): Der „Realschicht“ („Vordergrund“) entspreche passives Hören, der „Strukturschicht“ („Mittelgrund“) aktives bzw. strukturelles Hören und der „Symbolschicht“ („Hintergrund“) intentionales Hören.

In den so differenzierten Musikarten, „Schichten“ und Hörweisen sieht Alt auf- bzw. absteigende Linien der Werte, der Komplexität, des Anspruchsniveaus bzw. der Lebensnähe. So fügt sich denn eins ins andere: Im Durchgang durch die untere, mittlere und obere Schulstufe geht es Schritt für Schritt von verbundener zu absoluter Musik, vom sensiblen zum ästhetischen Musikhören, von der Realschicht zur Symbolschicht und vom passiven zum intentionalen Hören (vgl. etwa S. 195—217; vgl. auch die Vorworte zu den beiden Bänden *Das musikalische Kunstwerk*, Alt 1965 und 1966).

Alts Zuweisung von Inhalten an die Schulstufen basiert also (ohne daß dies in seinem Buch diskutiert würde) auf

- a) der Hypothese einer quasi gesetzmäßigen Verschränkung funktional stärker gebundener Musik (die einfacher sei) mit einfacheren Hörwei-

- sen bzw. funktional weniger gebundener Musik (die komplexer sei; absolute Musik) mit komplexen Hörweisen und
- b) der Hypothese einer entwicklungspsychologisch fundierten Verschränkung bestimmter Hörweisen (und damit Musikarten; siehe a) mit bestimmten Alters- und damit Schulstufen.

Empirische Belege für diese Hypothesen fehlen.

Argumentationsweisen wie diese sind typisch für *materiale* Didaktiken: Formale Gesichtspunkte werden materialen Gesichtspunkten in normativer Absicht untergeordnet. Typisch sind auch die Hauptstränge der Kritik, denen sich solche Didaktiken in der Regel ausgesetzt sehen (vgl. etwa Adl-Amini 1986, S. 28f.; Benner 1987, S. 126f.; Blankertz 1969, S. 36—39; Klafki 1963, S. 27—32); ich nenne einige wesentliche Kritikpunkte am Beispiel der kunstwerkorientierten Didaktik Alts:

- Die kunstwerkorientierte Didaktik geht einseitig vom Bereich dessen aus, was oben (Abschnitt I.1) als zweites Charakteristikum klassischer Bildungstheorien beschrieben wurde: von Bildung „*im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit*“.
- Die musikalischen Kunstwerke einer bestimmten Kultur und Zeit werden als wertvoll verabsolutiert und so aus ihrer Geschichtlichkeit — trotz aller Musikgeschichte in Alts Konzept — gelöst.
- Die Kehrseite davon ist der Ausschluß oder die Abwertung anderer als der in diesem Konzept favorisierten Musik.
- Die Auswahlkriterien, nach denen Alt die Inhalte zu einem affirmativen Kanon musikalischer Bildung gerinnen läßt, sind außerpädagogisch; sie sind einem emphatischen Bild des „Klassischen“ und den an den entsprechenden Werken entwickelten musikwissenschaftlichen Kriterien und Methoden verpflichtet.
- Dies wirkt sich — als „Abbilddidaktik“ — bis in die Unterrichtsmethoden hinein aus.
- Die Unterrichtsbedingungen und die „*Schülervoraussetzungen werden als solche und in ihren Bedingungen auch nicht ansatzweise aufgeklärt*“ (Ott 1979, S. 58).
- Die Verdichtung des Inhaltskanons zu einem „Lehrgefüge“ in gestuftem Aufbau kommt durch eine empirisch nicht überprüfte Hypothese zustande, der zufolge eine Art gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen entwicklungspsychologischen Momenten auf seiten der Schüler und innermusikalischen Elementen auf seiten des Unterrichtsgegenstands bestehe.

— „[. . .] die Prozeßfaktoren des Unterrichts [. . .] bleiben ausgespart“
(Ott 1979, S. 58).

II.2 „Erfahrungserschließende Musikerziehung“ als Beispiel formaler Bildungstheorie

Ausgangs- und Zielpunkt des didaktischen Konzepts von Alt war das musikalische Kunstwerk; bei Nykrin² sind es hingegen die Schüler, und zwar in der Individualität und Subjektivität ihrer Erfahrungen und ihres Handelns. Zentral ist für ihn der Rekurs auf die individuellen und lebensgeschichtlich akkumulierten Erfahrungen der Schüler. „*„Erfahrung“ können wir auffassen als von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeitete Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war*“ (S. 23; Hervorh. i.O.). Der Unterricht soll aber dort nicht stehenbleiben, sondern zur „Kompensation“ von Erfahrungsdefiziten beitragen (S. 23f., S. 199). Die Schüler sollen lernen, selbstbestimmt, zielgerichtet und sinnbezogen zu handeln, um sich so die sie umgebende Welt anzueignen und ein sinnbezogenes Verhältnis zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Welt zu gewinnen (vgl. etwa S. 32—35, S. 40, S. 167). Unterricht soll — konkretisiert Nykrin — vier „*Strukturmerkmale*“ aufweisen: Erschließung und Deutung der Schülererfahrungen; „*Verständigung*“ zwischen Lehrer und Schülern über den Unterricht und seine Ziele, Inhalte und Verfahren; Kompensation von Erfahrungseinschränkungen und -defiziten; Ermöglichung von Handlungsvollzügen (Handlungsorientierung) (S. 180—205).

Nykrin nennt zwei primäre Aufgabenfelder von Musikunterricht: introspektive, reflexive Deutung von Erfahrungen und aktivisches, subjekthafes Erfahren bzw. Handeln. Leitende Gesichtspunkte seines Konzepts sind zwei zentrale normative Entscheidungen, nämlich zum einen die des Rekurses auf das Aufklärungspostulat und zum anderen die einer Zuspitzung des Aufklärungspostulats in einer ganz bestimmten Richtung, die ich im folgenden erläutere.

Die Schüler sollen sich ein Selbst- und Weltverständnis so aneignen, daß die Welt — vermittelt durch das eigene, auf Erfahrungen aufbauende Handeln — verfügbar wird und daß Rationalität Kennzeichen des Handelns ist. Ziel ist, die Fähigkeit bewußten und selbstbewußten Handelns

zu schulen, um über sich selbst und die Welt besser, effektiver und vor allem rational verfügen zu können. Nykrin bezieht sich auf die Tradition des amerikanischen Pragmatismus (vgl. Anm. 8 auf S. 22f.; S. 25) und zitiert John Dewey: „*Die Frage nach den Mitteln tritt bald an die Stelle eines entworfenen Ziels, und weil Mittel objektiv sind, müssen sie genau studiert und verstanden werden, wenn eine echte Planvorstellung gebildet werden soll*“ (John Dewey, Erfahrung und Erziehung, in: Werner Correll [Hg.], John Dewey — Psychologische Grundlagen der Erziehung, München 1974, S. 282; zit. n. Nykrin 1978, S. 32). Damit aber entsteht die Gefahr, daß Handeln zu zweckrationalem Handeln mit wenig kritischem Bewußtsein für seine Ziele und Zwecke verkommt (zur Kritik an pädagogischen, handlungsleitenden Theorien, die aus dem amerikanischen Pragmatismus abgeleitet werden, vgl. Brüggem 1980, S. 143—216).

Nykrin versucht, diesem Problem an späterer Stelle seines Konzepts zu entgehen: Er fordert vom Musikunterricht, er solle musikalische Tätigkeiten deuten und sie daraufhin befragen, ob sie Teil der Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse sind, die den einzelnen diesen Verhältnissen unterwerfen, oder ob sie eine mögliche Utopie besserer Verhältnisse unterstützen. „*Unterbleibt dies, gerät das Tun fragmentarisch und ‚blind‘ für allgemeine Ziele und Effekte*“ (S. 40). Damit klagt Nykrin ein, was pädagogische Theorien, die aus dem Pragmatismus heraus entwickelt werden, nach Brüggem (1980, etwa S. 152f., S. 207f.) nicht zu leisten vermögen, und geht so über Ansätze, die dem amerikanischen Pragmatismus verpflichtet sind, hinaus.

Nykrin macht zwar eindringlich klar, daß Unterricht sich auf die Erfahrungen der Schüler und deren Bedingungen beziehen und das Handeln der Schüler beeinflussen soll. Daraus wird auch klar, daß den „Prozeßfaktoren des Unterrichts“ wesentliche Bedeutung in der didaktischen Reflexion und in der Planung von Unterricht zukommt. Aber ohne nähere Bestimmung der „allgemeinen Ziele und Effekte“ des Handelns gelingt auch keine Bestimmung der Ziele und Inhalte des Unterrichts, der das Handeln der Schüler schulen soll. Konsequenter ist es daher, wenn Nykrin zu dem Ergebnis kommt, daß Inhalte des Unterrichts erst in der Unterrichtswirklichkeit bzw. im Unterrichtsprozeß selbst konkretisiert und von allen Beteiligten sozusagen ausgehandelt werden (vgl. S. 117). Analytisch gesehen ist es durchaus richtig, daß Unterricht bei den Beteiligten aufgrund je unterschiedlicher Vorerfahrungen, Wahrnehmungen etc. zu indi-

viduell verschiedenen Ergebnissen führt; diese Erkenntnis setzt jedoch noch keine Maßstäbe für Unterrichtsplanung und für die Orientierung pädagogischen Handelns — sei es eher auf inhaltlicher oder eher auf methodischer Ebene — frei (vgl. Meyer 1986).

Argumentationsweisen wie diese sind typisch für *formale* Didaktiken: Materiale Gesichtspunkte werden formalen Gesichtspunkten untergeordnet und damit normative Entscheidungen, die sich als dezisionistisch herausstellen könnten, (scheinbar) umgangen. Typisch sind auch die Hauptstränge der Kritik, denen sich solche Didaktiken in der Regel ausgesetzt sehen (vgl. etwa Adl-Amini 1986, S. 28f.; Benner 1987, S. 123—126; Blankertz 1969, S. 39f.; Kaiser 1986, S. 58f.; Klafki 1963, S. 32—38). Auch hier die wesentlichen Punkte der Kritik am konkreten Beispiel der erfahrungserschließenden Musikerziehung (zur Kritik an „erfahrungsbezogenem Unterricht“ vgl. auch Jank 1986):

- Die Gefahr der „Blindheit“ für das Tun, vor der Nykrin warnt, besteht gerade auch für sein eigenes Konzept, weil er — auf der Subjektivität der Schüler bestehend und mit dem Blick auf den Prozeß der Erfahrung und des Handelns — die inhaltliche Seite der Erfahrung und des Handelns und deren Ziele nicht näher bestimmen kann.
- Das daraus resultierende Problem *„liegt — wie bei allen formalen Erziehungs- und Bildungstheorien — darin, daß die Inhalte selbst sekundär zu werden scheinen, weil die Sozialisations- bzw. Erziehungsprozesse als Prozesse wichtig werden. Der Erscheinung, daß dann in den konkreten Umsetzungen (z. B. im Musikunterricht) die ‚Gegenstände‘ über die die Sozialisationsprozesse vermittelt werden, im Extremfall beliebig werden und — gewissermaßen unter der Hand — eine Rolle spielen, wird zu wenig Beachtung geschenkt“* (Kaiser 1984, S. 170; Hervorh. i. O.). „[. . .] die formale Auffassung zeigt sich uninteressiert an den Inhalten als Inhalten: Sie legt ihnen eine pädagogische Bedeutung ausschließlich unter der Frage bei, ob und inwiefern ihre Assimilation etwas zur Entfaltung der individuellen Kräfte beiträgt“ (Blankertz 1969, S. 39).
- Deshalb kann auf der Basis formaler Ansätze kein systematischer Lehrplan und schon gar nicht eine Zuweisung von Inhalten zu bestimmten Schulstufen entwickelt werden.
- *„Es ist auffällig, daß die Verwirklichung dieser pädagogischen Konzeptionen mit dem Charisma der Erzieherpersönlichkeit steht und fällt“* (Adl-Amini 1986, S. 28).

— Aufgrund all dessen ist es vermutlich sinnvoll, solche Konzepte weniger als didaktische, sondern als „Unterrichts- und Methodenkonzepte“ zu sehen (vgl. dazu Meyer 1987, S. 23, S. 208—213).

Zusammengefaßt ergeben die in den Abschnitten II.1 und II.2 angedeuteten Analysen je eines Beispiels eines material und eines formal orientierten musikdidaktischen Konzepts folgendes Bild: Bei Alt gerinnt das didaktische Konzept, gewonnen aus dem *Objekt* des Unterrichts: der Musik, zu einem Kanon von Inhalten, der zu durchlaufen sei — ein Curriculum im Sinn des Wortes. Nykrin entwickelt sein Konzept, indem er von den *Subjekten*: den Schülern ausgeht und auf ihre Erfahrungen und auf ihr Handeln zielt. „Interpretation“ — als Kernstück des Konzepts von Alt — zielt auf das *Verstehen von Kunstwerken* durch die Schüler und bedarf daher der Hermeneutik. Hermeneutik bei Nykrin hingegen meint das *Verstehen* der je individuellen Erfahrungen und des Handelns *der Schüler* im Umgang mit Musik und das Verstehen des Unterrichtsprozesses.

Ins Extrem gedacht tragen *formale Theorien* die Tendenz in sich, pädagogische Theorie aufzulösen, indem sie das pädagogische Handeln so sehr dem pädagogischen Prozeß als jeweils einzigartigem Vorgang überantworten, daß das Gemeinsame entschwindet, dessen Erziehung unter dem Zeichen der Schulpflicht in der öffentlichen Schule und die pädagogische Theorie bedürften: jenes „Medium des Allgemeinen“, von dem eingangs die Rede war. Das Bestehen auf der Einzigartigkeit jedes pädagogischen Prozesses und auf der Subjektivität und Individualität der Schüler müßte im Extremfall zum Verlust des notwendigen Hintergrunds von Subjektivität führen: des Gemeinsamen einer Kultur bzw. Gesellschaft, vor der Subjektivität und Individualität erst Konturen gewinnen können. Demgegenüber tragen *materiale Theorien*, ebenfalls ins Extrem gedacht, die Tendenz der Auflösung pädagogischer Theorie in sich, indem sie einen Tatbestand ohne Legitimation verabsolutieren und damit autoritärer Willkür verfallen; sie gefährden Subjektivität, weil sie sich um sie gar nicht erst kümmern.

Es ist leicht zu sagen, daß beide Ansätze ein Stück Wahrheit in sich tragen und deshalb in ein dialektisches Verhältnis zueinander gebracht werden müßten (vgl. ähnlich etwa Adl-Amini 1986, S. 29). Schwieriger scheint es,

dies tatsächlich zu erreichen. Klafki (1963) hat dies unter dem Titel „Kategoriale Bildung“ versucht und im Anschluß daran konkrete Schritte für die Planungstätigkeit von Lehrern vorgeschlagen (Klafki 1963a). Doch auch ihm wurde — neben anderem — mit guten Gründen vorgeworfen, dies nicht geleistet zu haben (vgl. etwa Huiskens 1972, v. a. S. 66f.).

II.3 Vermittlungsversuche: „Introduktion in Musikkultur“, „Auditive Wahrnehmungserziehung“, „Didaktische Interpretation von Musik“

Versuche, zwischen beiden Polen zu vermitteln, liegen auch in der Musikdidaktik vor.³

- a) *Heinz Antholz* (³1976) formuliert als Ziel des Musikunterrichts (bezogen auf Grund- und Hauptschule): „*Introduktion in Musikkultur, d. h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur*“ (S. 118). Damit sind beide Pole benannt. Antholz sucht auf mehrfache Weise, dem formalen Gesichtspunkt Rechnung zu tragen, so etwa durch den ausdrücklichen Hinweis auf das Aufklärungspostulat (S. 49, S. 64, S. 88), einen dynamischen Begabungsbegriff (S. 54—66), die Ablehnung des Rekurses auf „*eine ,geschlossene musikalische Bildung‘*“ (S. 88) und eines verbindlichen Stoffkanons (S. 136) und durch die Betonung des Prozeßcharakters von Unterricht (S. 53, S. 136).

Dennoch schlägt Antholz' Konzept in ein primär material orientiertes um (vgl. auch Ott 1979, S. 58—67). Eine entscheidende Schaltstelle dafür ist die Aussage: „*Die fachdidaktische Reflexion [. . .] muß die Anfrage nach dem Beitrag des Musikunterrichts zur Freizeiterziehung zurücknehmen auf die Grundfrage nach Wesen, Wirkung und Bildungswert von Musik überhaupt*“ (S. 97). Sichtbarer Ausdruck dieses Umschlags in ein primär materiales Konzept ist einerseits die grundsätzliche Entscheidung, den Schülern eine vom Objekt her geordnete Welt zu vermitteln (S. 80; es ist „*von der Musik und ihren Kräften, d. h. von ihren immanenten Sach- und Sinnstrukturen aus, auf den Lernenden hin*“ zu fragen; S. 64), andererseits die tendenzielle Beschränkung des Unterrichts auf die strukturelle Ebene der Musik (vgl. Ott 1979, S. 63) und schließlich die Aufstellung von Beispielkatalogen,

in denen der Schwerpunkt auf Kunstmusik und dem Volkslied liegt (vgl. Ott 1979, S. 59—61).

- b) Für die „*Auditive Wahrnehmungserziehung*“ sind jene oben genannten formalen Gesichtspunkte, die Antholz in sein Konzept aufnahm, wesentliche und verbindliche Ausgangspunkte. Dazu tritt die — aus der Diskussion um die Integrierte Gesamtschule herrührende — Forderung, Musikunterricht müsse „*Differenzierungen eines Sachverhaltes im Unterricht [. . .] durch das Anknüpfen an die Hörerfahrungen jedes einzelnen, durch Aufgaben, die jedem einsichtig sind, und durch Lösungswege und Vorschläge, zu denen jeder beitragen kann*“ leisten (Arbeitsgemeinschaft 1972, S. 0.11 f.).

Um formalen und materialen Gesichtspunkt in ein Verhältnis zueinander zu setzen, entwickelten die Autoren der Auditiven Wahrnehmungserziehung einen ebenso einfachen wie — auf den ersten Blick — überzeugenden Gedanken. Die implizite These des Konzepts lautet: Die Schalleigenschaften und die durch sie übermittelten Informationen (Parameter der Musik; materialer Aspekt) als das sachlich Grundlegende sind zugleich — wegen der alltäglichen Erfahrung aller Menschen mit Schall, seinen Eigenschaften und den dadurch übermittelten Informationen (formaler Aspekt) — das den Lernenden Nächste und Vertraueste. Was zunächst eine dialektische Vermittlung von materialem und formalem Aspekt, von Objekt und Subjekt versprach, schlug jedoch auch hier wieder — trotz aller deutlich formalen Elemente — in ein Überwiegen des materialen Aspekts um: Die Untersuchung von Schalleigenschaften wurde so sehr ins Zentrum des Unterrichts gerückt (übrigens eigentlich gegen den Willen der Autoren, da dieser Schwerpunktsetzung in Folge 1 von *Sequenzen* [Arbeitsgemeinschaft 1972] in Folge 2 und in ursprünglich geplanten weiteren Folgen andere Schwerpunktsetzungen folgen sollten), daß die Sachsystematik der Parameter den Unterricht überformte, Musik primär in Ausschnitten in Form von Beispielen zur Parameteranalyse vorkam (aber nicht mehr als sinntragendes Ganzes; vgl. Ott 1979, S. 71; Ott 1984, S. 120) und somit der Unterricht auf sachstrukturelle und musikpraktische Ebenen verpflichtet wurde, ohne letztlich wirklich zu den individuellen, subjektiven Erfahrungen der Schüler und zu Musik als sinntragendem Ganzen vordringen zu können.

- c) „*Didaktische Interpretation von Musik*“ (vgl. v. a. Ehrenforth 1971, 1979; Richter 1976) macht das Verhältnis zwischen Objekt (Musik) und Subjekt (Schüler) mit dem Bild eines Dialogs bzw. Gesprächs zwi-

schen beiden unter dem Zeichen des Verstehens in hermeneutischer Zirkelbewegung zum Thema. Unter Berufung auf Gadamer (1965) sehen Ehrenforth und Richter die „Verschmelzung der Horizonte“ von Subjekt und Objekt als zentrale Aufgabe des Musikunterrichts. Diese Formulierungen zeigen den Anspruch dieses Konzepts, Subjekt und Objekt dialektisch zu vermitteln bzw. materialen und formalen Ansatz der Didaktik miteinander zu versöhnen. Daß dies dennoch nicht gelingt, hat vor allem drei Gründe:

- Das Konzept geht von einem normativen Begriff des „Musikwerks“ aus, der bestimmte Musikbereiche von vornherein ausschließt, weil er eine „geschlossene, gefügte Werkstruktur“ — als Gegensatz zu „offene[r], variable[r], improvisatorische[r] Form“ — voraussetzt (Ehrenforth 1972, S. 194—196 und S. 199; kritisch dagegen Böckle 1976). Trotz einzelner anderslautender Forderungen (etwa Ehrenforth 1972, S. 199) beschränken sich die Autoren dieses Konzepts in den wesentlichen Beiträgen auf didaktisch-methodische Überlegungen zur Gruppe der „Musikwerke“ mit „geschlossener, gefügter Werkstruktur“.
- „Didaktische Interpretation von Musik“ definiert Richter (1976, S. 12f.) als ein „Teilstück des didaktischen Arbeitsverlaufs“, und zwar als den „Versuch, jene Stelle zu erfassen, an der die fachwissenschaftliche Untersuchung von Gegenständen für den Musikunterricht übergehen muß in Gedanken darüber, inwiefern und in welcher Weise diese Gegenstände die Vermittlung von Musikverstehen gestatten“ (S. 13). „Mein Ansatz ist also die Sache — das einzelne Musikstück oder das musikalische Phänomen —, und zwar in einem Zustand, in dem man noch nicht von ihr sagen kann, ob und wie mit ihr (oder von ihr ausgehend) eine sinnvolle Vermittlung zwischen Schüler und Musik und ihrem Wesen möglich sein wird“ (S. 13). Damit ist der Dreischritt „Sachanalyse — didaktische Analyse — methodische Analyse“ für den chronologischen Ablauf der Unterrichtsvorbereitung vorgegeben (zur Kritik an diesem Dreischritt vgl. Meyer 1980, S. 254—258; konkret bezogen auf Richter: Fischer 1986, S. 312f.); Richters in neun Schritte gegliedertes „Modell für den Prozeß der didaktischen Interpretation“ (Richter 1976, S. 42; Richter 1984, S. 69), das die Arbeitsschritte des Lehrers bei der Unterrichtsvorbereitung beschreibt, läßt sich unschwer als Ausdifferenzierung dieses Dreischritts erkennen. Definitionsgemäß

bleiben in diesem Konzept Fragen der Begründung und Legitimation des Musikunterrichts, seiner Ziele und seiner Inhalte ausgespart (Richter 1976, S. 12f.).

- Was hier in Richtung einer „Abbilddidaktik“ deutet, wird von Richter abgeschwächt durch die Einbeziehung des Begriffs „Erfahrung“ als Schlüsselbegriff des Konzepts: *„Die Frage nach den Erfahrungen, die man mit einer Sache machen kann, und die Interpretation eines Gegenstandes auf seine exemplarische Bedeutung hin erlauben also den Brückenschlag von der sachbezogenen Analyse und Interpretation zur didaktischen Interpretation“* (Richter 1976, S. 39). Die Ausdifferenzierung in drei Dimensionen der Erfahrung (ebd.) zeigt, daß Richter zwar danach fragt, welche Erfahrungen die „Sache“ den Schülern ermöglichen kann, *nicht* aber danach, welche Erfahrungen die Schüler immer schon mitbringen und wie ihre musikalischen Alltagserfahrungen und deren Bedingungen in der Wirklichkeit aussehen.

Auf dieser Grundlage entpuppt sich gerade dieses Konzept als streng material orientiert. Der zugrunde liegende Erfahrungsbegriff reduziert nämlich die Erfahrungen der Schüler auf die an der „Sache“ in Form eines vorab ausgewählten Musikstücks (ohne daß dabei die Auswahlkriterien diskutiert würden). Zudem erfolgt dieser Prozeß immer erst nachgängig — zuvor wird, dem Dreischritt entsprechend, an der „Sache“ angesetzt, für die — zumindest implizit — eine „geschlossene, gefügte Werkstruktur“ vorausgesetzt wird. Zwar ist dieses Konzept keine „Abbilddidaktik“, wie Richter (1976, v. a. S. 20—30) selbst betont hat. Ich meine aber (im Gegensatz zu Fischer 1986, etwa S. 298), daß der Rekurs auf die je individuellen und subjektiven Erfahrungen der Schüler und die Gleichrangigkeit zwischen materialem und formalem Aspekt in den Formeln des „Gesprächs“, des „Dialogs“ und der „Horizontverschmelzung“ *nur scheinbar* konstitutiv für dieses Konzept sind. In neueren Veröffentlichungen Richters scheint sich hier allerdings ein Umdenken anzubahnen (vgl. etwa Richter 1981, S. 218f.; 1982, S. 249).

II.4 Fazit

Die Forderung nach dialektischer Vermittlung von Subjekt und Objekt, die für das Denken der klassischen Bildungstheoretiker und ihren Begriff

von „Bildung“ konstitutiv war, ist in den hier diskutierten fünf musikdidaktischen Konzepten nicht befriedigend eingelöst — und ich vermute (ohne dies allerdings im einzelnen überprüft zu haben), daß diese Aussage auf die gesamte Breite aktueller musikdidaktischer Konzeptionen hin verallgemeinert werden kann. Daß auch in der Allgemeinen Pädagogik dasselbe Problem besteht, mag zwar tröstlich sein, entbindet aber nicht von der Notwendigkeit der Suche nach Annäherungen an sinnvolle Formen der Vermittlung von Subjekt und Objekt. Endgültige Lösungen dafür gibt es indes nicht, sondern nur historisch bedingte und daher begrenzt gültige Modelle, wobei zu den Kriterien für deren Qualität nicht nur ihre theoretische Stimmigkeit zählt, sondern vor allem auch das Gelingen in der Praxis des Unterrichts. Auch deshalb (und nicht nur wegen der historischen Bedingtheit jedes theoretischen Modells dafür) muß diese dialektische Vermittlung je und je neu erarbeitet werden — in der didaktischen Theorie wie im Unterrichtsprozeß selbst. Das Gelingen der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt im Unterrichtsprozeß kann keine Theorie allein garantieren, schon deshalb nicht, weil sie die personalen und prozessualen Bedingungen und Wirkungen nur allgemein, nicht aber bezogen auf die je konkreten Situationen „vor Ort“ in den Blick nehmen kann: Didaktische Theorie ist eine zwar notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für die Erarbeitung dieser dialektischen Vermittlung.

Die hier unter der Perspektive der Frage nach der dialektischen Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt untersuchten theoretischen musikdidaktischen Konzepte spiegeln, in chronologischer Reihenfolge betrachtet, eine Entwicklung wider, die Venus (1984) eher auf der Basis subjektiver Eindrücke beschrieb: In der Musikdidaktik der siebziger Jahre sei ein Perspektivenwechsel von der „Sache Musik“ hin auf die Subjekte der Schüler vollzogen worden. Wenn dies stimmt, dann wurde in der Musikdidaktik — also auf theoretischer Ebene — damit eine Bewegung vollzogen, die auch in der Allgemeinen Didaktik erfolgte und dort unter dem Stichwort „Alltagswende“ seit etwa 1980 kontrovers diskutiert wird (vgl. etwa Kaiser 1981; zu methodologischen Problemen mit dem Alltagsbegriff in der Musik und der Musikpädagogik vgl. Kaiser 1983). Dabei schließt diese Bewegung hin zum Subjekt in der Allgemeinen Didaktik wie in der Musikdidaktik eine Hinwendung auf den Unterricht bzw. die *Unterrichtswirklichkeit als Prozeß*, speziell in der Musikdidaktik außerdem eine Hinwendung zum „*Machen*“ von *Musik als Prozeß* ein. Die Konsequenzen, die sich daraus für die Musikdidaktik (auf beiden Ebenen: der Anleitung pädago-

gischen Handelns *und* der Erforschung der Unterrichtswirklichkeit) und für den Musikunterricht „vor Ort“ ergeben können, sind noch längst nicht ausgelotet (vgl. jedoch etwa Antholz 1984; Günther 1987; Günther/Ott/Ritzel 1982 und 1983; Günther/Ott 1984; Jank/Meyer/Ott 1986; Kaiser 1983; Venus 1984).

Der Fortschritt, der im Rahmen dieser „Alltagswende“ erzielt wurde, wurde jedoch mit Rückschritten hinsichtlich der inhaltlichen Bestimmung von Unterricht erkaufte. Der Blick auf den Bildungsbegriff der klassischen Bildungstheoretiker und auf einige Implikationen dieses Begriffs erinnert unter anderem daran, daß weder der eine Pol, die „Sache Musik“ (bzw. darauf fußende materiale Theorien), noch der andere, der Bezug auf die Subjekte und Prozesse (bzw. formale Theorien), jeweils allein ausreichen, „Bildung“ zu initiieren.

In allen oben untersuchten Konzepten leuchten in größerem oder kleinerem Maß Elemente auf, die wesentlich sind für eine dialektische Vermittlung von Subjekt und Objekt. Diese zu erreichen zu suchen ist nach wie vor — und zu Recht — eine zentrale Denkfigur didaktischer Reflexion. Wäre sie erreicht (und nicht nur in der Theorie, sondern vor allem in der Unterrichtspraxis), dann wäre auch jener utopische Vorgriff, den Klafki in den klassischen Bildungstheorien fand und der mit das Wesen der Aufklärung ausmacht (s. o.), nicht mehr utopisch, sondern realisiert: Die Menschen lebten dann, kraft gelungener Erziehung, im Einklang mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt. Diese Vorstellung ist nach wie vor so utopisch und so weit von der Realität entfernt, daß sie absurd wirkt. Das enthebt uns aber nicht der Aufgabe, nach asymptotischer Annäherung zu suchen. Die folgenden Überlegungen sind ein Versuch in dieser Richtung.

III. Konsequenzen

Das Gelingen dieser dialektischen Vermittlung wäre eine (wenn auch nicht die einzige) Voraussetzung für die Realisierung dessen, was Ott dem Musikunterricht als Ziel aufgegeben und emphatisch formuliert hat: „subjektive Verbindlichkeit der ästhetischen Erfahrung“ zu erreichen, die an musikalischen Objektivationen gewonnen werden kann (vgl. Jank/Meyer/Ott 1986, S. 111—113, S. 117—122). Mit „dialektischer Vermittlung“ zwischen Subjekt (den Menschen) und Objekt (der Musik) bzw.

zwischen formalem und materialem Ansatz bildungstheoretischer Überlegungen ist mehr gemeint als ein bloß additives Nebeneinander beider Aspekte, mehr als nur eine ausgewogene Balance zwischen beiden Aspekten durch gleichrangige Einbeziehung in die didaktische Reflexion und in die Unterrichtspraxis. Zu fragen ist daher nach Ansatzpunkten oder — bildlich gesprochen — nach Gelenkstellen, die die geforderte dialektische Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt und damit in der Folge jene „subjektive Verbindlichkeit ästhetischer Erfahrung“ ermöglichen könnten. Ich beschreibe im folgenden zwei solcher Ansatzpunkte, die mir als konstitutiv für didaktische Überlegungen im Hinblick auf diese Vermittlung erscheinen, und knüpfe daran einige weitergehende Überlegungen und Folgerungen.

a) Thomas Ott hat in heuristisch-analytischer Absicht eine Differenzierung des (in Wirklichkeit unauflöslichen) Gesamtzusammenhangs ästhetischer Erfahrung nach drei Ebenen vorgeschlagen (Jank/Meyer/Ott 1986, S. 109—114; vgl. auch Günther 1987, S. 550f.):

Die erste Ebene ist die der *Erfahrung eines geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente*, die zweite die der *Erfahrung von Bedeutungsgehalten* und die dritte die der *Erfahrung der Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen*.

Das Modell könnte sich im Hinblick auf die musikdidaktische Theorie und auf die Planung und Durchführung von Unterricht als hilfreich zur dialektischen Vermittlung von Subjekt und Objekt bzw. von formalem und materialem Ansatz erweisen:

- *Die erste Ebene ästhetischer Erfahrung verweist auf objektbezogene Aspekte:* die musikalischen Produkte und Prozesse, das musikalische Material und zugrundeliegende Ordnungsprinzipien.
- *Die dritte Ebene ästhetischer Erfahrung verweist auf subjektbezogene Aspekte:* auf die individuell je unterschiedlichen (Vor-)Erfahrungen, subjektiven Assoziationen und Konnotationen, auf die je unterschiedlichen Umgangsweisen der Schüler (und des Lehrers!) mit ein und demselben musikalischen oder musikbezogenen Gegenstand und daher auf die grundsätzliche Offenheit der Bezüge zwischen Musik und den Umgangsweisen mit ihr.
- *Die zweite Ebene ästhetischer Erfahrung verweist auf den Bedeutungsgehalt von Musik,* der sowohl eines Substrats in Form eines „geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente“ in musikalischen Produkten bzw. Prozessen bedarf (objektbezogene Seite)

als auch der Menschen, die ihn letztlich erst durch die Art und Weise ihrer Wahrnehmungsverarbeitung konstituieren und realisieren (subjektbezogene Seite; vgl. zu diesem Sachverhalt auch den Vortrag von Hermann J. Kaiser auf dieser Tagung, abgedruckt in diesem Band, S. 13—36).

Die drei Ebenen beschreiben mögliche Schwerpunkte der Erfahrung innerhalb des Gesamtzusammenhangs ästhetischer Erfahrung, sind jedoch nicht als Grundlage für Stufen- oder Phasenschemata zu verstehen, die im Unterricht in einer bestimmten Abfolge zu durchlaufen seien. Dieses Drei-Ebenen-Modell geht davon aus, daß der Gesamtzusammenhang ästhetischer Erfahrung innerhalb von Unterrichtsprozessen nur erschlossen werden kann, wenn vermieden wird, daß eine oder zwei der drei Ebenen dauerhaft und in Isolation von den jeweils anderen Ebenen das Unterrichtsgeschehen dominiert bzw. dominieren. Vielmehr muß in jedem Einzelfall von neuem darüber nachgedacht und entschieden werden, auf welcher der drei Ebenen der Unterricht einsetzen, in welcher Abfolge er sie einholen und mit welchem Gewicht er sie versehen soll.

- b) Ulrich Günther (1987) forderte jüngst, v. a. unter Hinweis auf die durch die Medien geprägten „Ersatz-Erfahrungen“ aus zweiter Hand, die Lebenswelt der Schüler als pädagogisch-didaktische Kategorie im Musikunterricht anzuerkennen, auf „*Erfahrungen aus erster Hand*“ als gemeinsame Grundlage des Unterrichts“ aufzubauen (S. 553) und in ihm „*originale Begegnungen*“ (nach H. Roth) zu ermöglichen (Günther 1987, v. a. S. 546—553). Eine der Folgerungen, die Günther an diese Überlegungen anschließt, lautet, Musik solle im Unterricht nicht als „reines“ Klangereignis thematisiert, sondern in ihrem funktionalen Zusammenhang (in dem jede Musik, auch die sogenannte „absolute“, steht) aufgesucht werden. „*Daß auch ein an der Lebenswelt seiner Schüler orientierter Musikunterricht musikspezifische Ziele verfolgt, ist eine banale Selbstverständlichkeit. Indes, er setzt nicht bei solchen Spezifika an, sondern bei Situationen, Themen oder Problemen, in denen Musik im komplexen Zusammenhang eine Rolle spielt*“; dies entspreche nicht nur der „*Struktur der jugendlichen Lebenswelt, sondern auch neuen Erkenntnissen von Gehirn- und Lernforschung*“ (Günther 1987, S. 552). Das Verbindende zwischen Subjekt und Objekt sind hier also weder das elementare Schallereignis und seine Bedeutung (Auditive Wahrnehmungserziehung) noch ein —

letztlich doch objektdominiertes und lehrerzentriertes — „Gespräch“ zwischen Schüler und Musik („didaktische Interpretation von Musik“), sondern die (gesellschaftlich bestimmten) *Situationen und funktionalen Zusammenhänge, in denen Musik immer schon steht und die die Schüler alltäglich erfahren oder erfahren könnten*. Musik (objektbezogene Seite) soll also im komplexen Zusammenhang ihrer gesellschaftlichen Vermittlung und in den Zusammenhängen aufgesucht werden, in denen sie für die Lebenswelt der Schüler bedeutsam ist oder werden könnte (subjektbezogene Seite).

Je mehr Unterricht sich der dritten Ebene ästhetischer Erfahrung (der Offenheit von Musik für ganz subjektive Konnotationen) öffnet, desto mehr nähert er sich der Lebenswelt der Schüler und ermöglicht so um so eher subjektive Verbindlichkeit; die Unterrichtsergebnisse werden, je näher Unterricht der dritten Ebene steht, desto subjektiver und individueller sein — gleichzeitig aber auch um so weniger vorausplanbar und operationalisierbar: Offenheit, Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit sind konstitutive Elemente jedweder ästhetischen Erfahrung. Je mehr Unterricht dagegen sich auf die erste Ebene der Erfahrung eines geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente konzentriert, desto präziser ist er in der Planung antizipierbar, weil er auf zumindest zum Teil operationalisierbare Verhaltensweisen der Schüler zielt, die einen lehrgangsmäßigen Unterricht mit gestuftem Aufbau von Wissen, Fertigkeiten und Übung erlauben oder voraussetzen (etwa in der Formenlehre, in einem Notenlehrgang u. ä.); subjektive Verbindlichkeit jedoch ist in der Regel auf dieser Ebene schwieriger zu erreichen, weil aus der Sicht der meisten Schüler das Wissen um strukturelle Momente von Musik (oder von bestimmten musikalischen Produkten bzw. Prozessen) „totes“ Wissen ohne Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt bleibt, wenn Unterricht sich isoliert auf diese Ebene ästhetischer Erfahrung beschränkt.

Deshalb sehen Jank/Meyer/Ott (1986, v. a. S. 109—114) auf der ersten Ebene ästhetischer Erfahrung keine Schwierigkeiten für die „Didaktisierbarkeit“ im Sinne ziel- und ergebnisorientierter Planung von Lernprozessen, gleichzeitig aber in der Regel geringe Chancen für einen Zuwachs subjektiver Verbindlichkeit gegenüber dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand auf der Seite der einzelnen Schüler. Sie vermuten auf der zweiten und insbesondere der dritten Ebene der ästhetischen Erfahrung deutlich größere Chancen für einen Zuwachs subjektiver Verbindlichkeit, gleichzeitig aber auch eine Abnahme der Möglichkeiten, den Unter-

richtsprozess zu didaktisieren und präzise ziel- bzw. ergebnisorientiert zu planen.

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht lautet die Konsequenz aus dieser Überlegung, daß Unterricht, der sich auf die Lebenswelt der Schüler einläßt, *pädagogisch als offener Unterricht* konzipiert werden muß, weil nämlich *ästhetische Erfahrung* auf der dritten Ebene selbst *offen, kaum planbar und unverfügbar* ist.

Die Offenheit solchen Unterrichts, der auch die dritte Ebene ästhetischer Erfahrung einbezieht, ist eine Offenheit bzgl. der bei den Schülern individuell je verschiedenen Unterrichtsergebnisse, nicht jedoch „gleichzusetzen mit beliebigem und zufälligem Unterricht“; „*offener, aber zielbestimmter Unterricht*“ lautet Günthers Formel (1987, S. 551; vgl. auch Ruprecht 1982, S. 94), die ihre Entsprechung in einer These bei Jank/Meyer/Ott (1986, S. 117) hat: „*Offenheit des Unterrichts setzt Eindeutigkeit der Lehrerhaltung voraus*“.

Beide Momente, sowohl „*offener, aber zielbestimmter Unterricht*“ als auch „*Eindeutigkeit der Lehrerhaltung*“ im Unterricht, setzen voraus, daß Lehrer und Schüler im Unterrichtsprozess einen *gemeinsamen Sinnhorizont* finden können. Der stellt sich jedoch nicht von selbst ein, sondern er muß im Unterricht je und je von neuem von Lehrern und Schülern gemeinsam erarbeitet und gesichert werden, und zwar trotz (oder vielleicht: wegen) der Differenz zwischen der Sozialisation und den Lebenswelten von Lehrern einerseits, von Schülern andererseits (vgl. Günther 1987, S. 550f.). Soll dies dauerhaft gelingen, bedarf es *entsprechender Kommunikations- und Interaktionsstrukturen* im Unterricht. Unterricht muß daher als *Prozeß gemeinsamen Handelns* verstanden werden, nicht jedoch als langfristig und einseitig lehrerdominierter Prozeß. Dies verweist zum einen auf die Notwendigkeit der *Handlungsorientierung* solchen Unterrichts, zum anderen auf die Notwendigkeit, der *unterrichtsmethodischen Gestaltung* auf allen Ebenen des Unterrichtsprozesses — von der kleinsten Handlungssituation bis hin zu unterrichtsmethodischen Großformen (vgl. Meyer 1987, S. 116—146, S. 234—240) — mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als dies üblicherweise der Fall ist, und zwar gerade auch im Hinblick auf die oben behauptete geringe Didaktisierbarkeit auf der dritten Ebene ästhetischer Erfahrung.

Der oben geforderte *Rekurs auf die Lebenswelt der Schüler* setzt voraus, diese genau zu kennen. Dazu bedarf es der sozial-statistischen Forschung traditioneller Prägung ebenso wie einer Forschung, die sich sinnbezogener Tätigkeiten einzelner in ihrem je individuellen lebensweltlichen Zusam-

menhang annimmt. Der Rekurs auf die Lebenswelt der Schüler wirft aber auch darüber hinaus Probleme auf (vgl. zum Begriff „Lebenswelt“ etwa Lippitz 1984; Meyer-Drawe 1986), auch wenn er — wie von Günther (1987) und von mir in diesem Aufsatz — nicht im Zusammenhang einer „phänomenologischen Pädagogik“ aufgegriffen wird (vgl. zu „phänomenologischer Pädagogik“ etwa Loch 1983). Im Anschluß an Schriften von Berger und Luckmann (*Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt/M. 1972) begreift Günther (1987, S. 546—550) die Wirklichkeit der Lebenswelten als „Konstruktionen“, die jeder für sich in seiner Lebensgeschichte aufbaut (oder die ihm, z. B. durch die Medien, als Erfahrungen aus zweiter Hand vermittelt werden). Musikunterricht ist dann, „wie jeder Unterricht, zumal in der Institution Schule — eine eigene, freilich künstliche Wirklichkeit mit ihren spezifischen Gesetzen, Möglichkeiten und Grenzen; er kann also niemals ‚das Leben‘ oder ‚die Wirklichkeit‘ darstellen, sondern immer nur in einer ihm gemäßen und damit verwandelten Form“ (Günther 1987, S. 554) — er ist selbst „konstruierte“ Wirklichkeit (vgl. auch Meyer 1987, S. 83; Rauschenberger 1985). Ein Verständnis von Lebenswelten (und von Unterrichtsprozessen) als Wirklichkeitskonstruktionen müßte auf lerntheoretischer Ebene Konsequenzen haben, denen erst nachzugehen wäre (vgl. den Vortrag von Hermann J. Kaiser auf dieser Tagung, abgedruckt in diesem Band, S. 13—36). Dabei könnten sich Verbindungslinien zum „Konstruktivismus“ (vgl. etwa: von Glasersfeld 1986; Riedl 1986) ergeben, einer Erkenntnistheorie, die in der Pädagogik, soweit ich sehe, bislang kaum Spuren hinterlassen hat. Schließlich verweist der Rekurs auf die Lebenswelt der Schüler auf Probleme grundsätzlicherer Natur, denen sich Bildung und Erziehung stellen müssen. Günther (1987, S. 549) merkt zu Recht an, daß es für jeden einzelnen „verschiedene Alltagswirklichkeiten“ und Lebenswelten nebeneinander gibt (vgl. auch Kaiser 1983). Diese können scheinbar, vielleicht aber auch tatsächlich, widersprüchlich zueinander stehen. Anders ausgedrückt: Die subjektiven Orientierungsmaßstäbe, Handlungs- und Deutungsmuster und Erfahrungen bzw. Handlungen, die der einzelne subjektiv als „sinnhaft“ erleben kann, können in verschiedenen Lebenswelten quer zueinander stehen und fügen sich dann nicht zu dem einen Orientierungsrahmen eines geschlossenen Zusammenhangs von „Ich“ und „Welt“. Wenn dies zutrifft, dann ist das Band, das die verschiedenen Lebenswelten des einzelnen zusammenhält, nämlich die Identität jedes ein-

zelen Subjekts, je und je gefährdet. Pongratz spricht (auf anderer Grundlage, nämlich im Anschluß an die Frankfurter Schule und mit Verweis auf die „*Dialektik der Aufklärung*“) ebenfalls vom „*Zerfall des Subjekts*“ (Pongratz 1986, v. a. S. 345—347). Dann stellt sich allerdings auch die grundsätzliche Frage, wie Erziehung und Unterricht ihren Adressaten — den Schülern — ermöglichen (bzw. daran mitwirken) können, subjektiv Sinn in einer sozusagen „viel-sinnigen“ Welt zu finden; in Frage steht dann, ob es das „Medium des Allgemeinen“, von dem die klassischen Bildungstheorien ausgegangen waren und vor dem als Hintergrund erst Subjektivität und Individualität Konturen gewinnen, überhaupt gibt oder ob dieses „*Medium des Allgemeinen*“ nicht längst in ein Nebeneinander verschiedener, zum Teil vielleicht sogar konkurrierender „Medien des Allgemeinen“ auseinandergebrochen ist. Erziehung steht, die Existenz verschiedener Lebenswelten nebeneinander vorausgesetzt, vor einem Dilemma: Beläßt sie die Lebenswelten *nebeneinander*, so läuft sie Gefahr, jenen „Zerfall der Subjektivität“ und den Verlust eines „Mediums des Allgemeinen“ zu fördern; besteht sie auf dem *Gemeinsamen* im „Medium des Allgemeinen“ und stemmt sie sich gegen den „Zerfall des Subjekts“ in auseinanderstrebende Lebenswelten, so stemmt sie sich gegen eine gesellschaftliche Entwicklung, ohne deren Übermacht brechen zu können.⁴ Auch dies gehört zum Hintergrund der Suche nach Möglichkeiten, „Objekt“ und „Subjekt“ bzw. materialen und formalen Ansatz miteinander zu vermitteln. „*Wollte man der Pädagogik ihr unerfülltes Telos zuweisen, so schiene es auf im befreiten, weil versöhnten Leben, in dem Geist und Natur, Spontaneität und Reflexion, Individuum und Gesellschaft differenziert zueinander fänden, ohne Opfer und ohne Rache. Doch läßt sich der anvisierte Zustand nicht als factum brutum an den Haaren herbeischleppen. Im Widerspruch des gesellschaftlichen Immanenzzusammenhangs ist Versöhnung selbst nur widersprüchlich vorstellbar*“ (Pongratz 1986, S. 348).

Anmerkungen

Seitenverweise ohne Autorenangabe innerhalb dieses Abschnitts zur kunstwerkorientierten Didaktik beziehen sich auf Alt (1968).

Seitenverweise ohne Autorenangabe beziehen sich im Abschnitt zur erfahrungserschließenden Musikerziehung auf Nykrin (1978).

- 3 Im Rahmen dieses Vortrags kann ich nur einzelne Aspekte aus dem spezifischen Blickwinkel der Fragestellung nach einer Vermittlung formaler und materialer Elemente andeuten.
- 4 Anti- und vor allem „postmoderne“ Pädagogik sprechen denn auch, mit wenig Bekümmern, vom Ende der Pädagogik, von der „*Endlichkeit der pädagogischen Bewegung*“ (Wünsche 1985; vgl. zusammenfassend und kritisch dagegen Benner/Göstemeyer 1987).

Literatur

- Adl-Amini, B.: Ebenen didaktischer Theoriebildung, in: Haller/Meyer 1986, S. 27—48.
- Alt, M.: Die Erziehung zum Musikhören. Eine Darstellung der Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihrer pädagogischen Bedeutung, Leipzig 1935.
- ders.: Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen. Für Gymnasien. II. Band, Düsseldorf 1965.
- ders.: Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen. Für Gymnasien. I. Band, Düsseldorf 1966.
- ders.: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf 1968.
- Antholz, H.: Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufbau seiner Didaktik, Düsseldorf 1976.
- ders.: „Der Schüler — der findet gar nicht statt“. Zum Oldenburger Projekt „Mehr Schülerorientierung“, in: Ritzel, F./Stroh W. M. 1984, S. 124—133.
- Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Lehrerband, Stuttgart 1972.
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München 1987.
- Benner, D./Göstemeyer, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?, in: Zeitschrift für Pädagogik 33/1987, S. 61—82.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.
- ders.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- Böckle, R.: Was ist ein Kunstwerk? Zum Problem ästhetischer Normen — Ein Beitrag zur Didaktik der Musik, in: Musik-Erziehung 29/1976, S. 153—156.
- Brüggen, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Dilthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule, Freiburg/München 1980.
- Ehrenforth, K. H.: Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik, Frankfurt/M. 1971.
- ders.: Der Stellenwert des musikalischen Kunstwerks im Unterricht: Bemühungen um eine Definition des Begriffes „Musikalisches Kunstwerk“, in: Kraus, E. (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz 1972, S. 191—200.
- ders.: Sachwörter zur Musikpädagogik: Didaktische Interpretation der Musik, in: Musik und Bildung 11/1979, S. 250—253.
- Fischer, W.: „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger Jahre, in: Schmidt, H.-Chr. (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik, Band 1: Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, S. 297—341.

- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1965.
- Gieseler, W.: Bildung und Musik, in: Gruhn, W. (Hg.): Musikalische Bildung und Kultur. Sieben Vorträge zu Bildungsidee, Schule und Informationsgesellschaft, Regensburg 1987, S. 77—92.
- von Glasersfeld, E.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Watzlawick, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München 1986, S. 16—38.
- Gruschka, A.: Wenden, Volten, Pirouetten — oder: Wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird, in: Pädagogische Korrespondenz 1/1987, S. 72—85.
- Günther, U.: Der Schüler als Medium im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 19/1987, S. 541—558.
- Günther, U./Ott, Th.: Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis, Wolfenbüttel/Zürich 1984.
- Günther, U./Ott, Th./Ritzel, F.: Musikunterricht 1—6, Weinheim/Basel 1982.
- dies.: Musikunterricht 5—11, Weinheim/Basel 1983.
- Haller, H.-D./Meyer, H. (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (= Bd. 3 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung), Stuttgart 1986.
- Heursen, G.: Fachdidaktik, in: Haller/Meyer 1986, S. 427—439.
- Huiskens, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972.
- Jank, W.: Unterricht, erfahrungsbezogener, in: Haller/Meyer 1986, S. 594—600.
- Jank, W./Meyer, H./Ott, Th.: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts, in: Kaiser, H. J. (Hg.): Unterrichtsforschung (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 7), Laaber 1986, S. 87—131.
- Jungheinrich, H.-K. (Hg.): Was ist musikalische Bildung? Werner Klüppelholz im Gespräch mit . . . (= Musikalische Zeitfragen 14), Kassel, Basel, London 1984.
- Kaiser, A.: Alltagswende in der Pädagogik. Programm und Kritik, in: Pädagogische Rundschau 35/1981, S. 111—122.
- Kaiser, H. J.: Zum Verhältnis von Alltagswelt und jugendlicher Musikkultur, in: W. Klüppelholz (Hg.): Musikalische Teilkulturen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 4), Laaber 1983, S. 35—55.
- dies.: Musikunterricht für alle?, in: Ritzel/Stroh 1984, S. 166—173.
- dies.: Zur politisch-ästhetischen Grundlegung der These von der erzieherischen Funktion der Musik, in: Nolte, E. (Hg.): Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 1984 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik — Forschung und Lehre, Beiheft 1), Mainz 1986, S. 54—71.
- Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik, in: ders. (Hg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963, S. 25—45.
- dies.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: ders. (Hg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963a, S. 126—153.
- dies.: Das Problem der Didaktik, in: ders. (Hg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963b, S. 72—125.
- dies.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, S. 12—30.

- ders.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32/1986, S. 455—476.
- König, E./Ramsenthaler, H.: Zum Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 25/1979, S. 433—446.
- Lippitz, W.: Lebenswelt oder Wissenschaft. Eine problematische Alternative, in: *Bildung und Erziehung* 37/1984, S. 169—177.
- Loch, W.: Phänomenologische Pädagogik, in: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (= Bd. 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung), Stuttgart 1983, S. 155—173.
- Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts. 1980.
- ders.: Unterrichtsinhalt, in: Haller/Meyer 1986, S. 632—640.
- ders.: Unterrichtsmethoden. Bd. I: Theorieband, Frankfurt/M. 1987.
- Meyer-Drawe, K.: Stichwort „Lebenswelt“, in: Haller/Meyer 1986, S. 505—511.
- Nahrstedt, W.: Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32/1986, S. 515—528.
- Nykrin, R.: *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzepte — Argumente — Bilder*, Regensburg 1978.
- Ott, Th.: Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik, Diss. phil. Oldenburg 1979.
- ders.: Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit — am Beispiel des Lehrwerks „Sequenzen“, in: Ritzel/Stroh 1984, S. 117—123.
- Pongratz, L. A.: Pädagogik und Subjektivität — Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft, in: *Pädagogische Rundschau* 40/1986, S. 337—352.
- Rang, A.: Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32/1986, S. 477—487.
- Rauschenberger, H.: Unterricht als Darstellung und Inszenierung, in: Hemmer, K.-D./Wudtke, H. (Hg.): *Erziehung im Primarschulalter* (= Bd. 7 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung), Stuttgart 1985, S. 51—74.
- Richter, Chr.: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt/M. 1976.
- ders.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz — Beispiel: Musiklehrer, in: Ehrenforth, K. H. (Hg.): *Humanität — Musik — Erziehung*, Mainz 1981, S. 203—226.
- ders.: Methodische Ansätze der Höranalyse. Hören als Aufgabe und Ziel der didaktischen Interpretation, in: Schmidt-Brunner, W. (Hg.): *Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme*, Mainz 1982, S. 248—262.
- ders.: Erfahrung, in: Hopf, H./Heise, W./Helms, S. (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*, Regensburg 1984, S. 67—70.
- Riedl, R.: Die Folgen des Ursachendenkens, in: Watzlawick, P. (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*, München 1986, S. 67—90.
- Ritzel, F./Stroh, W. M. (Hg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*, Wilhelmshaven 1984.
- Ruhloff, J.: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*, Heidelberg 1979.
- Ruprecht, H.: Methoden des Musikunterrichts in ihrer Rückbeziehung auf eine allgemeine Unterrichtsmethodik, in: Schmidt-Brunner, W. (Hg.): *Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme*, Mainz 1982, S. 83—95.

Venus, D.: Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten im Musikunterricht, in: Ritzel/Stroh 1984, S. 146—153.
Wilhelm, Th.: Die Allgemeinbildung ist tot — Es lebe die Allgemeinbildung, in: Neue Sammlung 25/1985, S. 120—150.
Wünsche, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, in: Neue Sammlung 25/1985, S. 433—449.

Dr. Werner Jank
Friesenstraße 7
2900 Oldenburg